



Heloísa Alexandra Fulgêncio Romão **Relatório de Estágio**

(Versão Definitiva)

A atividade de brincar na Educação de Infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dezembro de 2013



Heloísa Alexandra Fulgêncio Romão **Relatório de Estágio**

(Versão Provisória)

A atividade de brincar na Educação de Infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Prof. Doutora Ana Maria Roque Boavida

Dezembro de 2013

Resumo

Este trabalho tem por principal objetivo compreender as potencialidades educativas da atividade de brincar na educação de infância. No âmbito deste objetivo, procurei analisar como se pode perspetivar a atividade de brincar, que lugar e papel é atribuído a esta atividade e que contornos tem na intervenção pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho enquadra-se numa abordagem qualitativa de investigação. Além disso, insere-se no paradigma interpretativo pois procurei entender e dar a conhecer o significado atribuído pelos participantes no estudo às suas ações. Simultaneamente, o estudo tem proximidades muito significativas com a modalidade de investigação-ação. Com efeito, não apenas observei e procurei compreender o modo de agir das educadoras durante os estágios desenvolvidos em creche e no jardim de infância, como planifiquei, sobretudo com a educadora do jardim de infância, atividades que concretizei com as crianças e refleti sobre o que experienciei tendo por horizonte melhorar as minhas práticas de educadora. Os principais métodos de obtenção de dados foram recolha documental, a observação participante, conversas informais com as educadoras e entrevista.

O estudo ilustra que a atividade de brincar tem diversas potencialidades educativas entre as quais se destacam o desenvolvimento global da criança (emocional, motor, psicológico, social), que permite que a criança se conheça a si própria, desenvolva interações com os outros, mas também que adquira conhecimentos relativamente ao mundo que a rodeia. Ilustra, ainda, que é importante que o educador proporcione tempo para as crianças brincarem e que encare esta atividade como um recurso para apoiar o aprofundamento de aprendizagens já feitas pela criança e também como um meio para introduzir novos conceitos e temáticas.

Abstract

The aim of the present work is to understand the educational potential of the playing activities, in the kindergarten. Regarding this goal, we tried to analyze how the activity of playing can be seen, what place and roll does it entail and its implications on the pedagogical intervention.

From the methodological point of view, this work can be seen as a qualitative approach of investigation. Furthermore, it is an interpretative paradigm since we have tried to understand and make clear the significance that the participants in the study give to their actions. Simultaneously, the study is significant similar to the models of research-action. As an effect, we have not only observed and tried to understand the actions of the kindergarten teachers during the internships developed in the day care and in the kindergarten, but we have also planned, mostly with the kindergarten teacher, activities that were done with the children and reflected on what was experienced, with the goal of improving our work as educators. The prior methods used to collect the data where the documental collecting, the participant observation, the informal conversations with the kindergarten teachers and the interviews.

This study illustrates that the activity of playing has several educational potentials, from which we highlight the global development of the kids (emotional, motor, psychological and social), which not only allows the children to know themselves better and develop more interactions with the peers, but also promotes a better understanding of the world. It also proves that it is extremely important that the kindergarten teacher promotes time for the children to play and that this activity is perceived as a resource to enhance the discoveries already made by the kids, as well as a way to introduce new concepts and topics.

Agradecimentos

À minha família, que me facultou todo o apoio e me permitiu chegar até ao último ano do curso para me formar como educadora de infância;

À professora Ana Maria Boavida, que como minha orientadora, disponibilizou todo o apoio necessário para a elaboração deste trabalho;

Ao professor Augusto Pinheiro, que durante inúmeras aulas me transmitiu valores insubstituíveis;

Ao professor Filipe Fialho, que enquanto meu orientador de estágio, me permitiu refletir sobre diversos episódios educativos e esteve sempre disponível para me ajudar nas diversas áreas;

À professora Manuela Matos, que disponibilizou diversos materiais sobre a temática em estudo;

À minha colega Cláudia Rei que, durante todos os anos de curso, partilhou diversas experiências que me ajudaram a refletir sobre determinadas situações que fui encontrando e que esteve sempre do meu lado em todos os momentos da vida académica;

Às crianças, porque sem elas este estudo não seria possível;

Às educadoras com quem trabalhei, pela disponibilidade e ajuda prestada durante todo o tempo de estágio e por todos os ensinamentos que me proporcionaram que considero que me irão ser úteis para o resto da vida.

Índice

I. Introdução	7
II. A Atividade de Brincar	10
- A Importância do Lúdico no Desenvolvimento da Criança.....	10
- Brincar na Creche e no Jardim de Infância: Perspetivas e Potencialidades	12
- A Ação do Educador na Gestão do Brincar	17
III. Metodologia	21
- Opções Metodológicas Gerais	21
- Procedimentos de Recolha e Análise de Informação.....	25
IV. O Brincar em Educação de Infância: Colaborando e Aprendendo com a Educadora.	31
- Brincando na Creche.....	31
• O Contexto e o Grupo	34
• A Atividade Desenvolvida.....	35
- Brincando no Jardim de Infância.....	36
• O Contexto e o Grupo.....	36
• A Atividade Desenvolvida.....	39
• Dando Voz à Educadora.....	42
V. Conclusão	45
Referências Bibliográficas	48
Anexos.....	51

I. Introdução

O presente trabalho surge no âmbito do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e, globalmente, incide sobre a atividade de brincar na Educação de Infância e as suas potencialidades educativas.

As motivações que levaram à escolha do tema são, por um lado, de carácter pessoal e, por outro, decorrem da pertinência do tema no âmbito de estudos focados na Educação de Infância.

As motivações de carácter pessoal foram surgindo no decorrer das observações que fui realizando em diversos contextos. Destaco, nomeadamente o período que permaneci no jardim de infância ao realizar a Unidade Curricular *Carteira de Competências* da Licenciatura em Educação Básica. Enraízam-se, também, no que vivi durante os estágios em creche e jardim de infância durante o mestrado e em outros momentos exteriores à atividade escolar, nos quais tive a oportunidade de permanecer nestas valências.

Nos momentos de observação presenciei a forma de atuar das educadoras enquanto as crianças brincavam e constatei que todas valorizavam muito as aprendizagens desenvolvidas durante tal atividade (por exemplo, enquanto brincavam na casinha, na área das construções ou na área dos jogos de mesa).

A pertinência teórica deste estudo decorre da importância da atividade de brincar na educação de infância:

a brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da fase infantil, merece atenção e envolvimento. A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado, mas, pelo contrário, deve ser estimulado, já que é responsável pelo auxílio nas evoluções psíquicas. (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.180)

Sendo o brincar algo “de extrema relevância para o desenvolvimento da criança” (Rolim et al., 2008, p.180), torna-se essencial proporcionar-lhe momentos de brincadeira e deixá-la brincar livremente, pois segundo, por exemplo, Cebalos, Mazaro,

Zanin e Ceraldi (2011), a brincadeira é o lúdico em ação. Com efeito, são muitos os autores que sublinham as potencialidades educativas desta atividade:

brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas, também aprendizagem. A criança ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008, p. 177)

O brincar, tal como é concebido por alguns autores,

sempre foi e será uma atividade espontânea e muito prazerosa (...) brincar é comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo. (Maluf, 2003, p. 17)

De forma a proporcionar novas aprendizagens, as educadoras vão introduzindo novos brinquedos para fazerem surgir novas descobertas, elogiam as atividades das crianças, questionam-nas sobre o que estão a fazer, filmam as suas brincadeiras e proporcionam momentos em que as crianças podem exprimir-se e rever-se nas suas próprias brincadeiras através das filmagens.

Foi a partir de todas as observações e leituras que fiz, que senti necessidade de saber mais sobre a forma como as educadoras perspetivam a atividade de brincar para que, como futura educadora, possa delinear e concretizar práticas que contribuam para o enriquecimento das aprendizagens das crianças, de modo a que estas se tornem adultos intervenientes e críticos.

Assim estabeleci como principal objetivo deste trabalho compreender as potencialidades e contornos da atividade de brincar na educação de infância. No âmbito deste objetivo defini as seguintes questões: Como perspetivar a atividade de brincar?; Que lugar e papel lhe é atribuído?; Que contornos tem na intervenção pedagógica?.

Este relatório está organizado em cinco capítulos, de que a introdução é o primeiro. O segundo incide sobre a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, a análise de diversas perspetivas sobre o brincar na creche e no jardim de

infância e, ainda, sobre a ação do educador na gestão do brincar. O terceiro e quarto capítulos focar-se-ão, respetivamente, nas principais opções metodológicas e na análise de dados recolhidos, incluindo aqui uma caracterização sucinta dos contextos de desenvolvimento do estudo. No quinto e último capítulo apresentar-se-ão as conclusões do estudo. A este capítulo seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

II. A Atividade de Brincar

Este capítulo está organizado em três secções. Começarei por abordar o lúdico e a sua importância no desenvolvimento da criança para em seguida me debruçar sobre perspectivas e potencialidades da atividade de brincar na Educação de Infância. Terminando focando-me na ação do educador durante o brincar.

A Importância do Lúdico no Desenvolvimento da Criança

A palavra *lúdico* surgiu da palavra latina *lutus* que, segundo vários autores, significa *jogos* e *brincar*. No “brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimento. O ato de brincar estimula o uso da memória que ao entrar em ação se amplia e organiza o material a ser lembrado” (Salomão & Martini, 2007, p. 4). Os jogos “revelam a sua importância em situações de ensino-aprendizagem ao aumentar a construção de conhecimento” (idem, p.4). Além disso, através da sua vertente lúdica, surge o “prazer (...) [e a] capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora, possibilitando o acesso da criança a vários tipos de conhecimentos e habilidades” (Salomão e Martini, 2007, p. 8), pois, enquanto joga, a criança aprende a respeitar as regras, a esperar pela sua vez e a aceitar os resultados do jogo.

Segundo Salomão e Martini (2007), o lúdico é como

uma conceção diferenciada a respeito do termo educação, onde o educando desenvolve o interesse pelas atividades, relacionadas a crescimento intelectual e o desenvolvimento leva a construção da autonomia do ser humano. Toda a atividade lúdica pode ser aplicada em diversas faixas etárias, mas pode sofrer interferências em seu procedimento de aplicação, na metodologia de organização e no ministrar de suas estratégias, de acordo com as necessidades específicas das faixas etárias. (pp. 6, 7)

Para Sena e Ayres da Silva (2010) o “lúdico é um típico divertimento da infância, é uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planeamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer” (p.109). Deste modo, o lúdico propicia momentos em que a criança aprende a fazer, sem estar sob pressão e com medo de errar. Assim torna-se um

fator muito importante para o desenvolvimento infantil, pois além de colaborar para a saúde mental do ser humano, é um espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda criança para sua relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. (Sena & Ayres da Silva, 2010, p.114)

As brincadeiras e atividades de descoberta do mundo têm uma dimensão lúdica, que podem levar à ocorrência de experiências reflexivas, pois estas têm como finalidade

ajudar a criança a entrar em contato com o mundo imaginário e ao mesmo tempo real, e desenvolver suas habilidades de criar e relacionar esses conhecimentos, pois só assim eles serão capazes de desenvolver uma linguagem e aprender a dominar todo o tipo de informação. (Salomão & Martini, 2007, p. 16)

O lúdico também desenvolve “na criança a auto expressão, auto-realização, inteligência, sensibilidade, o aspecto psicomotor, a concentração, a atenção, entre outros. Assim, o lúdico torna-se um valioso instrumento à aprendizagem da criança” (Sena & Ayres da Silva, 2010, p.119).

Piaget dividiu o jogo lúdico em três tipos, sendo estes caracterizadas pelas mudanças que ocorrem durante o crescimento da criança. Em primeiro lugar está a “atividade sensório-motora, [que] ocupa o período que vai desde o nascimento e se estende através do segundo ano de vida” (Garvey, 1979, p.17); ocorre quando a criança está a aprender a controlar os gestos e movimentos e os repete várias vezes. Em segundo lugar, o jogo relaciona-se com a “atividade simbólica ou representativa (...) que predomina depois dos dois anos até cerca dos seis” (idem, p.17); a criança começa a fazer combinações e brincar ao faz de conta. Em último lugar, aparecem “os jogos com regras, porque as suas [da criança] brincadeiras refletem a mudança que opera nela ao ser atraída por jogos estruturados com regras objetivas e que podem envolver atividades de grupo ou equipa” (idem, p.18).

As brincadeiras e os jogos, ou seja, as atividades lúdicas, requerem na maioria das vezes a interação entre as pessoas. Logo a criança vai precisar

de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem, sendo assim o afeto poder ser uma maneira eficaz de se chegar do sujeito e a ludicidade, em conjunto, um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo de aprender, e aprender brincando. (Salomão et al., 2007, p. 11)

A utilização do lúdico como estratégia de ensino a aprendizagem deve ser feita em brincadeiras e jogos, de modo a melhorar as interações entre as crianças e entre adulto e criança, para que se possam partilhar saberes e gerar novos conhecimentos. Sendo assim,

a brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da fase infantil, merece atenção e envolvimento. A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado, mas, pelo contrário, deve ser estimulado, já que é responsável pelo auxílio nas evoluções psíquicas. (Rolim et al., 2008, p.180)

O lúdico é uma necessidade que o ser humano revela em qualquer idade. A sua importância não decorre apenas de proporcionar momentos de diversão. De facto, pode ser algo que desperta o interesse, propicia momentos de aprendizagem e proporciona o desenvolvimento da criança a vários níveis: pessoal, social, físico e intelectual. Durante a atividade de brincar, indissociável do lúdico, pode desenvolver a autonomia, imaginação, imitação, criatividade e atenção.

Brincar na Creche e no Jardim de Infância: Perspetivas e Potencialidades

A história da humanidade mostra que as crianças sempre brincaram. O princípio nº7 da Declaração dos Direitos das Crianças, publicado em 1959, menciona que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação” (GDDC, 2013). Logo, deve ser-lhe dada a oportunidade de brincar e de participar em várias atividades lúdicas que lhe despertem interesse, pois ao brincar a criança está a aprender (Santos, 2011).

Para Cordeiro (2012) o trabalho das crianças é brincar. Nas suas palavras,

brincar é assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado, só ou com outros meninos, que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas. É o brincar que também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis, ou seja, são várias as vantagens de brincar, para

além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional.
(p.329)

Para as crianças, o brincar baseia-se “em experiências vividas ou presenciadas, em que são utilizados objetos reais e imaginários” (Ferreira, 2010, p.12). Segundo Ferreira (2010), “o brincar potencia o desenvolvimento da criança: facilita-lhe o conhecimento de si própria, as relações com os outros e o conhecimento do Mundo” (p. 13). Assim, através da atividade de brincar as crianças vão estar a aprender e a compreender o mundo que as rodeia. As mais valias desta atividade para a aprendizagem da criança são sublinhadas por vários outros autores. Entre eles está Maluf (2003) que salienta que, ao brincar, a criança “pode encontrar o significado da sua experiência relacionada com seu contexto e coloca-se como agente da sua história que aceita uma realidade ou a transforma” (p.19).

O brincar pode possuir vários objetivos. Entre eles estão, segundo Cordeiro (2012),

- o desenvolvimento da imaginação e a criatividade; a criatividade é definida “como uma forma de resolver problemas para os quais não há respostas simples, designadamente através de hipóteses vulgares ou convencionais” (p.330);
- o desenvolvimento de competências sociais, tendo em conta que “a interação das crianças, umas com as outras, implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências” (...) pode ainda representar a “necessidade de negociar, escutar, argumentar e ceder” (p. 332);
- o desenvolvimento de “*competências físicas*”, uma vez que “brincar não é necessariamente sinónimo de atividade, mas a maioria dos jogos e brincadeiras, nesta idade, envolve a ação dos músculos, articulações e ossos, da visão, audição e perceção dos movimentos, coordenação entre o cérebro e o corpo, ou psicomotricidade” (p. 334);
- o trabalhar as emoções, pois “o jogo, especialmente na versão de faz-de-conta, (...) [e] fatores sorte e azar, ajudam a expressar e lidar com os sentimentos, [logo] a teatralização das brincadeiras é uma forma da criança poder sentir-se livre para expressar o que sente”.(p.334-335)

A questão da existência de objetivos relativamente à atividade de brincar parece não ser consensual. Como anteriormente referi, para Cordeiro esta atividade pode ter vários objetivos. No entanto, Garvey (1990, citando Spodek & Saracho) refere que a

brincadeira “não tem objetivos, pois as suas [da criança] motivações são intrínsecas e não buscam nenhum outro objetivo” (p. 45) além do prazer e divertimento. O mesmo autor sublinha que a brincadeira é “espontânea e voluntária, tento em conta que ela não é obrigatória, mas escolhida livremente pelos participantes; requer algum movimento ativo dos participantes, tem certas relações sistemáticas com o que não é brincadeira” (idem).

Se compararmos as ideias de Cordeiro e de Garvey relativamente à existência, ou não, de objetivos na atividade de brincar, é plausível considerar que a diferença de perspetivas sobre este aspeto esteja associada ao significado atribuído a objetivos. Com efeito, algumas das características da brincadeira referidas por Garvey (por exemplo movimento ativo dos participantes) têm ressonância com um dos objetivos indicado por Cordeiro (desenvolvimento da competência física).

Tendo em conta que a criança é bastante curiosa e criativa, ao brincar estará a explorar o mundo através de jogos e brincadeiras. Logo, “é importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo” (Maluf, 2003, p.20). Ao brincar a criança utiliza a motricidade, a linguagem, a representação e a memória, mas também outras funções cognitivas, pois tudo está interligado. Além disso, entre as características da brincadeira destacadas por Leiberman (cit. por Spodek & Saracho, 1998) está “uma qualidade lúdica (...) incluindo a espontaneidade física, social e cognitiva, a alegria manifesta e o senso de humor” (p. 211). Deste modo, a brincadeira ajuda a criança a equilibrar-se emocionalmente, o que irá ajudar no processo de socialização com ou outros.

Spodek e Saracho (1998, cit. Piaget) referem que “existem três estágios na brincadeira das crianças pequenas - a brincadeira prática, a brincadeira simbólica e os jogos com regras - que são paralelos aos três estágios do desenvolvimento intelectual identificados como: sensório-motor, o pré-operacional e o operacional concreto” (p. 214). A brincadeira prática caracteriza-se pela manipulação que as crianças fazem antes de começarem a andar. A brincadeira simbólica está associada às brincadeiras de expressão dramática e aos jogos. Estes autores distinguem quatro tipos de brincadeiras educativas:

- “as brincadeiras manipulativas, onde as crianças manuseiam brinquedos relativamente pequenos de equipamento (...);
- as brincadeiras dramáticas nas quais as crianças brincam ao faz de conta (...);
- as brincadeiras motoras, quando envolvem a motricidade global (...);
- os jogos que se caracterizam por terem regras já definidas.” (pp.215-217)

Kishimoto, Bomtempo, Penteado et al. (2003) foram outros dos autores que se debruçaram sobre a distinção de tipos de brincadeiras referindo a existência de três tipos:

- “as brincadeiras tradicionais infantis, [aquelas que] foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil;
- brincadeiras de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis (...) é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária (...) [que] provém das experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos;
- brincadeiras de construção, [onde] os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança” (p.40).

Na maioria das vezes a brincadeira desenvolve-se através do brinquedo que impulsiona a criança para o mundo do imaginário, pelo que, como afirma Vygotsky (cit. por Maluf, 2003), este “tem um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é um motivo para a ação” (p.43). O brinquedo pode, ainda, servir “como elo de ligação entre a criança e o meio” (Garvey, 1979, p. 65). Com efeito, “através do brinquedo a criança instiga a sua imaginação, adquire sociabilidade, experimenta novas sensações, começa a conhecer o mundo, trava desafios e busca

satisfazer sua curiosidade de tudo conhecer” (Maluf, 2003, p.43-44). Ou seja, a utilização do brinquedo permite “que as crianças conheçam com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio abstrato e da linguagem” (idem, p.44-45).

Segundo Kishimoto et al. (2003) “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (p.18). Estes autores afirmam, ainda, que “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (idem, p. 18).

Os brinquedos apresentados às crianças devem ter duas funções: (i) a lúdica, pois este deve proporcionar diversão e prazer; (ii) e a função educativa, visto que “o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (Kishimoto et al., 2003, p. 37).

Como referi anteriormente, a palavra lúdico está associada tanto ao brincar como ao jogo. Com efeito, a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (Kishimoto et al., 2003, p.21).

O jogo, de acordo com Kishimoto et al., 2003 (cit. Brougère & Henriot) pode ser encarado de três maneiras diferentes: “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social”, ou seja, depende da linguagem do contexto social e o sentido que essa sociedade lhe atribui; “um sistema de regras”, tendo em conta que um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade; “um objeto”, pois existem jogos que têm objetos que o caracterizam (pp.16-17).

O brinquedo e o jogo educativo quando são usados com fins pedagógicos, podem ter significativas potencialidades por proporcionar situações de ensino e aprendizagem e promover o desenvolvimento da criança. Assim,

a brincadeira é o processo privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos –

particularmente a memória e capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio de conforto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. (Oliveira, 2002, p.231)

Em suma, a brincadeira pode ser considerada educativa, visto que “é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem” (Spodek & Saracho, 1998, p. 215), ou seja, é importante que seja algo a que o educador dedique atenção visto que “é um instrumento privilegiado para a conquista dos conhecimentos” (Bandet & Sarazanas, 1973, p.126).

A Ação do Educador na Gestão do Brincar

Como procurei evidenciar na secção anterior, “o brincar potencia o desenvolvimento da criança: facilita-lhe o conhecimento de si própria, as relações com os outros e o conhecimento do Mundo” (Ferreira, 2010, p.13). Neste âmbito, papel do educador na gestão do brincar é fundamental de modo a proporcionar, não só momentos lúdicos, mas também promover momentos de aprendizagem que contribuam para a formação das crianças. Na verdade, durante o brincar, a intervenção do adulto torna-se bastante relevante, pois apesar das crianças aprenderem umas com as outras, também aprendem com os adultos.

Segundo Garvey (1979) “as brincadeiras das crianças podem-nos parecer, por vezes, frágeis e encantadoras, (...) turbulentas, ruidosas, ingênuas, simplesmente idiotas, ou (...) semelhantes às ações e atitudes dos adultos” (p. 7). Porém, “se observarmos mais perto, poderemos distinguir nelas padrões de espantosa regularidade e consistência” (idem). Assim, é importante que os educadores observem atentamente as brincadeiras das crianças para poderem delinear intervenções apoiem a sua aprendizagem e desenvolvimento. Esta ideia encontra eco no Referencial Curricular da Educação Infantil do Brasil (cit. por Rizzo, 2000):

a intervenção intencional baseada na observação do brincar, oferecendo-lhes [às crianças] material adequado assim como um espaço estruturado, permite o enriquecimento das competências imaginativas e organizacionais infantis. Cabe aos profissionais organizarem atividades de

brincar que sejam definidas como tais e que sejam diversificadas para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem entre as diferentes opções. (p.83)

O educador antes de intervir junto das crianças necessita de perceber como a criança pensa e compreender quais são as suas necessidades. Sendo assim “o educador precisa:

- ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre as brincadeiras, brinquedos e jogos;
- ser uma pessoa bem-humorada, comunicativa e que tenha muita paciência, que goste de brincar e que crie uma ambiente lúdico descontraído;
- se solidarizar com as crianças e que, por amor a elas, lhes proporcione horas felizes de prazer e aprendizado”. (Maluf, 2003, p.89)

A intervenção educativa que é realizada junto das crianças é dos trabalhos mais complexos que pode existir, pois o educador terá de proporcionar momentos onde as crianças mostrarão as suas capacidades, e depois terá de proporcionar ocasiões que propiciem o desenvolvimento da autonomia individual, maturidade e desenvolvimento de relações, para que estas conheçam os seus direitos e deveres, de modo a que consigam viver em sociedade. Neste processo, mobiliza saberes e competências que são imprescindíveis para que o educador possa refletir sobre o que observou e mais tarde adaptar a sua prática aos diferentes contextos e aos grupos de crianças.

De modo a despertar o interesse das crianças pelas brincadeiras e promover o seu desenvolvimento global, o adulto deve sugerir atividades em que estas tenham de utilizar a sua criatividade, imaginação, equilíbrio e raciocínio. Para desenvolver brincadeiras com as crianças, o educador, segundo Cunha (cit. por Maluf, 2003), deve ter quatro qualidades:

- “sensibilidade, [pois] é preciso ser sensível o bastante para respeitar a criança perceber todas as nuances de seus pensamentos e sentimentos, agir sem ferir suscetibilidades, sem limitar seu desempenho nem interferir dirigindo processos que devem ser espontâneos (...);

- entusiasmo, [pois] a alegria é fundamental, ela favorece o brincar, uma vez que sem entusiasmo não é possível contaminar o ambiente de forma estimuladora (...);
- determinação [pois] é preciso não desistir, apesar das dificuldades e, mais ainda, é preciso imprimir um ritmo determinado ao trabalho (...);
- competência, [pois] as boas intenções não asseguram bons resultados se não estudarmos, se não refletirmos profundamente sobre o que estudamos, sobre o que vemos, o que fazemos” (pp. 87-88).

Sendo assim, os educadores para melhorarem a sua intervenção junto das crianças, “podem observar os seus alunos enquanto brincam para determinar o nível em que se encontram em vários ambientes” (Spodek & Saracho, 1998, p.214); de seguida “podem intervir nessas brincadeiras modificando o ambiente, adicionando materiais, propondo questões para as crianças que estão brincando ou mesmo participar do jogo momentaneamente para fazê-lo progredir” (idem).

Rigolet (2006) sublinha que o adulto deve proporcionar uma variedade de situações linguísticas, pois assim vai proporcionar a evolução da “capacidade de adaptação, compreensão e produção” (p.108) da criança. O adulto que lida com as crianças em várias faixas etárias, terá de “focar a sua atenção sobre a aquisição da linguagem e a promoção de todos os níveis linguísticos, a fim de facilitar o uso funcional da linguagem nas diversas áreas de evolução” (idem, p.122).

Deste modo, a brincadeira proposta pelos educadores “deve ser educativa, [pois estes] devem conhecer os temas de brincadeiras que interessam às crianças e que têm o potencial de oferecer experiências pedagógicas ricas” (Spodek & Saracho, 1998, p. 225). Sendo assim “as brincadeiras em torno de vários papéis sociais podem ajudar as crianças a explorarem as funções e limitações destes papéis” (idem).

Em síntese, o educador deve observar as crianças e refletir sobre o que observou antes de propor alguma brincadeira, de modo a apresentar algo que seja educativo e que vá ao encontro tanto dos interesses e necessidades das crianças como das suas intencionalidades pedagógicas. Ao realizar esta ação, estará a proporcionar contextos

favoráveis a novas aprendizagens, que poderão tornar-se significativas para o desenvolvimento da criança e despertar o seu interesse em saber mais sobre diversos assuntos.

III. Metodologia do Estudo

Neste capítulo começarei por focar-me nas opções metodológicas gerais para, em seguida, me centrar nos principais procedimentos de recolha e análise de informação utilizados.

Opções Metodológicas Gerais

Este trabalho enquadra-se numa abordagem qualitativa de investigação e insere-se no paradigma interpretativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem várias características:

- “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47); o investigador permanece muito tempo no terreno e faz registos associados às observações que faz, pois este compreende melhor as ações se as vivenciar, uma vez que o contexto influencia o comportamento das pessoas;
- “é descritiva, [ou seja,] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p.48);
- “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos, [pois] as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias” (p.49);
- “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”(p.50), havendo questões que surgem à medida que se vão recolhendo dados;
- “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50), ou seja, os investigadores tentam compreender a forma de pensar das pessoas envolvidas no estudo.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores qualitativos questionam muitas vezes os seus sujeitos de investigação, de modo a compreenderem o porquê das suas ações. Assim, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Para Santos (2011, cit. Bogdan e Biklen) “um paradigma é aquilo que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é, para nós, importante” (p.2). Adotando este posicionamento, considero que o estudo que realizei se enquadra no paradigma interpretativo no sentido que lhe é atribuído por Erickson (1986). Segundo este autor, numa perspetiva interpretativa “o interesse central de investigação é o significado humano na vida social e a sua elucidação e exposição pelo investigador” (p. 119). Nos estudos interpretativos existe um “compromisso em compreender a complexidade de um fenómeno que preocupa” (Erickson, referido por Walsh, Tobin & Graue, 2010, p.1038) o investigador tendo sempre presente que “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (idem).

Referindo-se à investigação realizada no âmbito da Educação de Infância, Walsh et al. (2010) sublinham que “a investigação interpretativa é acessível não simplesmente porque está escrita numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores” (pp. 1040-41), pois são estes que melhor compreendem e conhecem as crianças. Estes autores referem, ainda, que os investigadores também

compreendem as crianças e as salas de atividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas – ouvir, conversar, interpretar, refletir, descrever e narrar. (Walsh et al. (2010, pp.1040-41).

A realização de uma investigação interpretativa requer muitas leituras, empenho e bastante tempo de trabalho de campo, o que nem sempre é simples. Apesar disso, “ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância (...) [porque]

tem potencial para dar voz e visibilidade a esses dois grupos, crianças e profissionais de educação de infância, que historicamente têm sido silenciados e isolados” (Walsh et al., 2010, p.1058).

Uma questão que pode colocar-se é se o estudo que desenvolvi se enquadra na modalidade de investigação ação.

De acordo com Lomax (cit. por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) a investigação-ação “é uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 360). Pode considerar-se que a investigação ação tem dois objetivos: o da investigação, para que o investigador compreenda algo, e o de ação visando a mudança de algo. A co-existência destes dois objetivos na investigação-ação é uma perspetiva partilhada por vários autores. Por exemplo Carr e Kemmis (cit. por Lomax, cit. por Afonso, 2006) referem que a investigação-ação é uma forma de investigação que consiste num “questionamento auto-reflexivo, auto-crítico e crítico, levado a cabo por profissionais para melhorarem a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas, a sua compreensão sobre elas, e sobre o contexto mais amplo em que se inserem” (p.74).

Quanto ao desenvolvimento da investigação ação, há autores que referem a existência de três fases interdependentes, as quais passam por:

um processo em espiral em três fases: uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de ação, e uma fase de pesquisa de factos, sobre os resultados da ação. A partir desses factos, uma nova fase de planeamento se desenha, seguindo-se as fases seguintes de ação e pesquisa, numa espiral que materializa a consecução dos objetivos da Investigação-ação. (Lewin, cit. por Afonso, 2006, p.75)

Outros autores distinguem quatro fases que, no essencial, têm ligações muito próximas com as três anteriormente indicadas. Entre estes autores está, nomeadamente Pérez Serrano (1994) que sublinha que para realizar uma investigação-ação é necessário:

- Diagnosticar ou definir o “problema”;
- Construir o plano de ação;
- Elaborar uma proposta prática do plano e observação de como funciona;

- Refletir, interpretar e integrar os resultados.

Tendo em conta as ideias apresentadas anteriormente, considero que uma investigação-ação progride de uma forma cíclica: inicialmente planeia-se, de seguida age-se, depois observa-se e reflete-se sobre a ação e a observação, o que pode originar o reinício do processo, ou seja, uma investigação-ação desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificações, ações, observações e reflexões. Em conjunto, estas atividades aumentam a capacidade de encontrar respostas para o que se pretende da investigação e da ação. Sendo assim, é possível proporcionar a todos os indivíduos envolvidos na investigação, uma participação em mudanças que conduzem a processos inovadores.

Além disso, a investigação-ação envolve não apenas a intenção da compreensão mas também a intenção de mudança. “Parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano ação” (Coutinho et al., 2009, p. 367), e tem como intuito ajudar intervenientes a enfrentarem os problemas com que se deparam e a realizarem mudanças nas suas práticas educativas, sempre com a realização de reflexão. Este processo “implica a perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão, ou seja, a reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2006, p. 75).

Deste modo, e tal como afirma Coutinho et al. (2009), “a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para educação” (p. 376).

Considero que o estudo que realizei tem proximidades significativas com a modalidade de investigação-ação. Com efeito, pretendi compreender melhor as potencialidades educativas do brincar na educação de infância e, ao longo deste processo, também procurei melhorar as minhas práticas como educadora. Pesquisei sobre o tema, observei a ação das educadores nos contextos em que realizei os estágios em creche e em jardim de infância, procurei agir, junto das crianças, tendo por referência as reflexões feitas sobre o observado e, sobretudo no jardim de infância, planifiquei, em conjunto com a educadora, algumas atividades, concretizei as mesmas com as crianças e, no final, refleti sobre o que poderia ter sido melhorado e o que teve resultados. Assim, o meu agir pedagógico começou por ser centrado na observação das

crianças e da educadora de modo a refletir sobre o que ia observando. Estas reflexões contribuíam para delinear as minhas intervenções tentando que estas fossem, progressivamente, cada vez mais adequadas ao contexto e pertinente para o desenvolvimento das crianças.

Procedimentos de Recolha de Informação

Segundo Walsh et al. (2010) “o investigador interpretativo tem três formas de recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos: a observação, a entrevista e a análise documental”(p.1055). Patton (2002) refere que, numa investigação qualitativa, as conversas informais são, também, um método de recolha de dados.

Durante a realização do presente trabalho, segui as recomendações destes autores. A tabela 1 mostra os métodos de recolha de informação que utilizei, bem como as fontes de dados e as principais formas de registo dos mesmos.

Tabela 1: Recolha de Informação— Métodos, Fontes e Formas de Registo

Métodos	Fontes principais	Formas de registo
Recolha documental	Educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Documento escrito <i>Projeto Educativo e Pedagógico da Creche</i> • Documento escrito <i>Projeto Educativo e Pedagógico de Jardim de Infância</i> • Reflexões escritas cooperadas
Observação participante	<p>Crianças da sala de creche e respetiva educadora</p> <p>Crianças da sala de jardim de infância e respetiva educadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo (descritivas/reflexivas)
Conversas informais	Educadoras da creche e do jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo (descritivas/reflexivas)
Entrevista	Educadora do jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Documento escrito elaborado pela educadora com as respostas às questões da entrevista

Embora o tema deste trabalho seja transversal à creche e ao jardim de infância, a maior parte dos dados empíricos foram recolhidos neste último contexto , uma vez que

foi aquele em que tive mais oportunidades de observar e intervir em aspetos relacionados com o tema escolhido.

Recolha documental

Um procedimento de obtenção de informação utilizado na realização deste trabalho foi a recolha documental, uma vez que recorri a documentos elaborados pelas educadoras. Esses documentos são os Projetos Educativos e Pedagógicos das instituições onde realizei os estágios e reflexões escritas cooperadas com as educadoras. Este procedimento foi complementar aos restantes métodos de recolha de dados mas, ainda assim, foi bastante relevante, uma vez que a análise dos documentos me permitiu discernir perspetivas e obter informações sobre os vários contextos da educação de infância e os grupos de crianças.

Segundo Bell (1993) os documentos analisados pelo investigador podem ser de duas proveniências diferentes: as primárias que “são aquelas que surgem durante o período de investigação; [e] as secundárias (...) que correspondem a interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias” (p. 91).

Sendo assim considero que, no que diz respeito à recolha de documentos, as fontes que utilizei para a realização deste trabalho foram fontes secundárias, uma vez que as interpretações que fiz foram baseadas na análise de documentos (Projetos educativos e pedagogicos, reflexões cooperadas com a educadora) que recolhi durante o trabalho de investigação, onde selecionei a informação que considerava mais pertinente relacionada com a temática em estudo, para mais tarde poder utilizá-la de forma a fundamentar as minhas afirmações.

Observação

Segundo Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) [e] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87).

A observação varia consoante o papel que o investigador desempenha: “do observador isento, que se torna parte do «papel de parede» e toma os seus apontamentos

até à observação plena e participante, na qual o investigador se torna quanto possível membro do grupo que quer estudar” (Walsh et al., 2010, p.1058).

Durante o tempo que permaneci com as crianças a observação participante foi o método de maior relevância. Como estagiária procurei assumir uma postura de participante plena, pois ia tentando agir do mesmo modo que a educadora e procurando compreender melhor o porquê da mesma agir de tal modo.

A observação que fiz foi acompanhada por notas de campo. Essas são “registos recolhidos durante uma observação, que representam um instrumento de tratamento de dados para uma pesquisa qualitativa. Para que as anotações estejam de acordo com o objetivo da pesquisa, é necessário um plano prévio do que deve ser anotado e observado” (Ludke & André, 1986).

Durante a observação tive em atenção o que a criança e fazia e dizia: quais os materiais que utilizava; se brincava sozinha ou interagia com outra criança; e qual a forma como a educadora interagia com a criança: que tipo questões colocava às crianças e qual a reação das crianças às intervenções do adulto.

As notas de campo tem um registo descritivo, mas, simultaneamente, podem incluir também uma vertente reflexiva. Com efeito, Esteves (2008) destaca que “as notas de campo incluem (...) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (p.88). Estas reflexões podem, segundo Ludke e André (1986):

- ser analíticas, em relação ao que terá aprendido ou novas ideias que teve a partir dos seus registos;
- ser metodológicas, através de procedimentos utilizados e problemas encontrados, bem como estes possam ter sido resolvidos;
- incidir sobre mudanças de perspetiva que o observador possa ter tido e a evolução do seu estudo;
- focar esclarecimentos necessários e tudo o que possa precisar de uma maior exploração.

As notas de campo podem ser registradas de forma escrita, a partir de anotações condensadas ou de forma audiovisual. Neste processo é importante dedicar atenção às palavras usadas por quem é observado, pois estas são essenciais para compreender e interpretar os fenômenos em análise. Esta ideia vai ao encontro do que Spradley (cit. por Esteves, 2008) refere a propósito de notas de campo: “incluem registros detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88).

Em síntese, a minha intervenção foi realizada em função das notas de campo que ia elaborando. Estas consistiam na descrição de ações observadas e das minhas interpretações dessas ações. Nestas interpretações destaquei os aspectos que fui considerando mais relevantes para posteriormente poder planejar as minhas intervenções.

Conversas informais

Muitas notas de campo que registei foram provenientes do que Patton (2002) designa por “informal conversational interview” (p. 342) expressão traduzida por conversas informais. As “conversas informais baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante” (Mendes, 2012, p. 190, referindo Patton).

No decurso da observação e dos estágios que ia realizando, as conversas informais com as educadoras surgiram diversas vezes visando compreender o porquê de algumas das suas ações com as crianças.

Entrevista

Para conseguir obter mais informação relativamente à importância dada à atividade de brincar na educação de infância, realizei um inquérito por entrevista à educadora de jardim de infância.

A entrevista caracteriza-se por “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Esteves, 2008, pp. 92-93).

Segundo Afonso (2006) as entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas:

- “nas entrevistas estruturadas, cada entrevistado responde a uma série de perguntas preestabelecidas;
- nas entrevistas não estruturadas, a interação verbal entre entrevistador e o entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas”; (p.98)
- “as entrevistas semiestruturadas obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores (...) são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão, que deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (p. 99).

Tendo por referência esta tipologia de entrevistas, considero que a realizada à educadora do jardim de infância (educadora cooperante) foi estruturada. Com efeito, elaborei um guião¹ cujas perguntas focavam os aspetos que considerei mais relevantes para obter informações sobre as questões orientadoras deste estudo. Ao contactar com a educadora para efeitos de realização da entrevista, constatei que preferia responder por escrito às questões da entrevista, pelo que lhe enviei o referido guião via email. Foi, também, por email que recebi as suas respostas, pelo que as questões foram preestabelecidas não havendo nenhuma outra que emergiu do fluxo da conversação. Na elaboração do guião tive sempre presente o objeto de estudo deste projeto, que é compreender como pode ser perspectivada a atividade de brincar na educação de infância, que lugar e papel lhe é atribuído e que contornos pode assumir na intervenção pedagógica.

Considero que esta entrevista, a par das observações que fui realizando, foi bastante importante, visto que me permitiu compreender melhor as perspetivas da

¹ O guião da entrevista é apresentado no anexo 1 e as respostas da educadora no anexo 2.

educadora, princípios teóricos que defende e formas que utiliza na sua prática pedagógica relacionadas com a temática do estudo que realizei.

Procedimentos de análise de dados

De modo a organizar a informação recolhida construí uma tabela, pois tal como afirma Boavida (2005), as tabelas são úteis

para observar dados de um modo exploratório, combiná-los e intuir percursos de análise. A sua construção resultou da necessidade de encontrar formas que me permitissem lidar com o elevado número de páginas do conjunto de documentos escritos oriundos do trabalho de campo e com a dispersão de informação (...) por vários documentos”.
(p.220)

Inicialmente comecei por selecionar a informação dos documentos obtidos escolhendo a que considerava mais importante. De seguida, organizei-a por temáticas, de modo a poder construir uma narrativa onde estive presente a informação mais pertinente. Depois de organizar esta informação, analisei-a e observei e refleti sobre as conversas informais que fui tendo com as educadoras, de modo a prosseguir ao próximo passo: a elaboração de possíveis questões que poderia colocar à educadora cooperante do Jardim de Infância de modo a obter respostas claras e esclarecedoras. Posteriormente procedi à construção do guião da entrevista para enviar à educadora e quando obtive a resposta selecionei a informação que considerava mais importante.

Por fim analisei todo o material empírico recolhido (documentos recolhidos, notas de campo provenientes das observações e de conversas informais, reflexões e resposta da educadora à entrevista), considerando, para além da caracterização do contexto, três áreas: as potencialidades do brincar, o lugar do brincar na sala e as finalidades do brincar.

IV. O Brincar em Educação de Infância: Colaborando e Aprendendo com a Educadora

Este capítulo está organizado em três secções. Em primeiro lugar, caracterizo o contexto e o grupo de creche e analiso os principais contornos da atividade de brincar desenvolvida neste contexto. Em segundo lugar, focar-me-ei no jardim de infância debruçando-me sobre os mesmos aspetos. Por fim, analisarei as respostas da educadora cooperante deste último contexto às questões da entrevista realizada

Brincando na Creche

O Contexto e o Grupo

A instituição onde realizei o meu estágio em creche localiza-se à saída de Setúbal. Funciona desde 2006, é uma Instituição Privada com fins lucrativos e encontra-se inserida na vertente do Ensino Particular Cooperativo.

As crianças que frequentam esta instituição são provenientes de famílias da classe média e da classe alta. A sua idade varia dos 1 aos 12 anos, existindo os seguintes domínios de intervenção: creche, pré-escolar, 1ºciclo e ATL (Atividade de Tempos Livres). Presta serviços de educação adequados ao desenvolvimento da criança a nível psicomotor, afetivo, intelectual, social, moral e também proporciona, às crianças, atividades como inglês, ginástica, música, natação e passeios.

Relativamente ao número de utentes e salas, existem cerca de 200 alunos distribuídos por doze salas:

- duas salas de creche: a “sala rosa” (onde se encontram 10 crianças de 1/2 anos de idade) e a “sala lilás” (onde se encontram 15 crianças com 2/3 anos de idade);
- quatro salas de pré-escolar, com limite de 25 alunos em que existe uma educadora e uma auxiliar em cada sala: “sala azul”, “sala laranja”, “sala amarela” e “sala verde” (com crianças de 3,4 e 5 anos de idade);

- quatro salas de 1º ciclo: 1ºano, 2ºano, 3ºano e 4ºano;
- duas salas de Atividades de Tempos Livres (ATL) para crianças dos 6 aos 12 anos, mesmo que estudem fora do colégio, onde existe capacidade para 25 alunos por turno (neste momento contém apenas 20 alunos).

A instituição possui dois edifícios interligados pela receção: o edifício Nascente e o edifício Poente. No primeiro, funciona a valência de creche com duas salas de atividades (com crianças dos 1 aos 3 anos), bebeteca, sala de refeições, a valência de pré-escolar com 4 salas de atividades (com crianças dos 3 aos 6 anos), o dormitório e duas salas de apoio logístico. No edifício Poente funciona o 1º ciclo com quatro salas, sala de ATL, centro de recursos, refeitório, sala de apoio às Atividades Extracurriculares (AEC), sala de estudo, sala de direção, serviços gerais, lavandaria, seis casas de banhos (três de rapazes e três de raparigas), sala de arrumos, sala de funcionários e o piso -1 (onde se encontra a sala de arrumos, balneários, sala para som/vídeo/ imagem, sala de apoio ao 1ºciclo e ginásio).

No Espaço Exterior existe um espaço destinado à creche e ao pré-escolar com pavimento adequado e equipamento móvel incluindo, por exemplo, carrinhos e trotinetes. Além disso, há o espaço destinado ao 1º ciclo e ao ATL com um campo de futebol relvado, zonas de pneus e parque. Existe, também, a “Quinta do Avô Zé”, onde se podem observar animais de pequeno porte, nomeadamente galos, galinhas e coelhos, a zona do pomar (com, por exemplo, laranjeiras e pessegueiros), a zona da estufa e da horta exterior (com morangueiros, cenoura, faveiras, couves) e ainda o sobreiral (com sobreiros, amendoeiras, figueiras e a “casa da árvore” em que, no topo, se pode avistar o castelo de Palmela).

A instituição possui uma diversidade razoável de materiais para os docentes e crianças desenvolverem um bom trabalho. Estes estão disponíveis nas salas de acordo com as idades das crianças, intenções educativas e meios humanos, de forma a apoiarem as atividades realizadas.

Em relação à organização interna, existe a direção executiva, a direção financeira, o conselho de docentes (onde se insere a coordenadora do ATL, todos os docentes do Pré-escolar e do 1º. ciclo e a professora de enriquecimento curricular) e o

gabinete de apoio técnico especializado (onde se encontra uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma nutricionista).

O pessoal existente na instituição é o seguinte: uma psicóloga e Coordenadora, uma animadora sociocultural, um professor de educação física e dois técnicos de CATL; no 1º Ciclo existe uma professora por cada sala, professora de apoio, professora de Iniciação à Língua Inglesa e professora de Expressão Musical; no refeitório há quatro funcionárias; na Creche e no Pré-escolar encontra-se uma auxiliar, com formação atualizada para o trabalho pedagógico a realizar com crianças, e uma educadora com formação especializada, em cada sala; há, também, uma funcionária administrativa e duas de serviços gerais, uma Psicopedagoga e duas diretoras na direção executiva..

O ambiente onde a instituição se localiza é de sossego e paz do campo. O que se vive na instituição é bastante formal, um pouco exigente e com bastantes regras. Os alunos, professores e funcionários têm de tratar-se por “você”. É possível perceber que a maioria das crianças possui sentido de responsabilidade, mas também é possível observar que os educadores estão sempre disponíveis para ajudar.

A sala a que permaneci durante as onze semanas de estágio recebe crianças de dois e três anos de idade. Na altura do estágio havia quinze crianças de dois anos, sendo doze do sexo masculino e três do sexo feminino. Todas as crianças pertencem a familiares nucleares (composta por pai, mãe e respetivos filhos) e a maioria reside na cidade de Setúbal. Deste grupo de crianças nove transitaram da sala rosa com a mesma equipa (sala de 1 ano de idade) e as outras seis são novas no colégio. Destas apenas duas já tinham frequentado, anteriormente, outra instituição estando as restantes em casa ao cuidado de familiares. O fato dessas crianças terem estado ao cuidado de familiares ou de outras instituições, teve alguma influência no processo de adaptação/ integração.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças encontram-se numa fase de crescente autonomia e independência; deste modo, têm imensa necessidade de explorarem tudo o que os rodeia, necessitando ainda da segurança e apoio que o adulto lhes transmite.

Segundo Rigolet (2006), dos 18 aos 24 meses “a criança começa por produzir pequenos enunciados, (...) compostos por substantivos, alguns verbos, raros advérbios e

adjetivos, mas geralmente desprovidos de artigos, pronomes, conjunções e preposições” (p. 76). A partir do jogo simbólico e da observação que faz do adulto, a criança nesta fase começa a experienciar a fase da função simbólica, associando os objetos à sua utilização, e tendo iniciativa de, por si, começar a praticar. Também nesta fase o seu discurso fica mais rico com o desenvolvimento do seu vocabulário, transmitindo ideias e escolhas. Assim que se sente confortável no seu discurso apresenta uma forma de dialogar com três palavras “e então a ordem da frase adulta é, finalmente, respeitada: sujeito, verbo, complemento direto” (idem). É possível observar algumas destas características no grupo de crianças da sala.

Com efeito, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e, em particular, às competências comunicativas, as crianças já são capazes de compreender os nomes de objetos, pessoas, ações e expressões, mas apenas cinco delas utilizam frases quando mantêm uma conversa com o adulto; já desenvolveram a capacidade de memória, pois já recordam experiências e acontecimentos vivenciados; a capacidade de concentração e atenção está ainda em desenvolvimento, pois verifiquei que quando alguma coisa lhes desperta a atenção estas conseguem manter-se concentradas.

Das quinze crianças, apenas 6 já adquiriram o controlo dos esfíncteres pelo que não necessitam de usar fralda. No entanto, no momento da higiene necessitam de ajuda para despir e vestir a roupa, para se sentar na sanita, descarregar o autoclismo e lavar as mãos.

Estas crianças ainda não têm noção das situações que podem representar perigo (por exemplo, subir para cima da mesa ou colocar-se em pé em cima da cadeira). Deste modo, cabe aos adultos da equipa da sala o papel de lhes transmitir regras de segurança dizendo o que está correto e o que não está correto.

Grande parte do tempo que as crianças permanecem em sala dedicam-se a explorações do espaço e dos materiais, realizando brincadeiras e interagindo com o outro. Nessas interações existe uma grande dificuldade de partilharem os brinquedos, o que leva à ocorrência de conflitos e de comportamentos agressivos. Penso ser possível afirmar que estas crianças aprendem a partir das explorações, da interação com os adultos e com as outras crianças, da observação, montando e desmontando.

A Atividade Desenvolvida

Durante o tempo em que permaneci na creche fui observando a forma de agir da educadora nos momentos interação com as crianças. Por esta via, procurava perceber como a mesma atuava e compreender o porquê das suas ações de modo a, mais tarde, tentar interagir no mesmo sentido.

Constatei que, no âmbito da atividade desenvolvida na sala, os espaços temporais de carácter lúdico tinham uma presença significativa. Por exemplo, diariamente havia dois períodos de brincadeira livre (um de manhã e um de tarde) e um momento destinado à realização de um jogo coletivo proposto pela educadora.

Nos momentos de brincadeira livre as crianças poderiam escolher a área para onde queriam ir brincar (área da casinha, jogos de mesa, construções) e tinham liberdade de mudar de área quando quisessem.

Os jogos referidos eram de descoberta e consolidação de conhecimentos. Refiro, a título de exemplo, o jogo das cores e o jogo dos animais. No primeiro, a criança teria de ir procurar um objeto de uma cor específica; no segundo, uma criança de cada vez teria de retirar aleatoriamente um cartão com um desenho de uma animal tendo, em seguida, de imitar o som desse animal.

Quer durante a brincadeira livre, quer no decurso dos jogos coletivos, a educadora intervinha junto das crianças de modo a questioná-las sobre algo, para que estas pudessem pensar sobre o que estavam a fazer.

Depois de observar a ação da educadora comecei, também, a tentar intervir junto das crianças, para perceber melhor o que já conhecem e que não conhecem e ainda para lhes proporcionar momentos de brincadeira que fossem propício ao seu desenvolvimento global. Por exemplo, se estavam a brincar com legos questionava-os sobre qual era a peça maior e a menor, ou seja, tentava que comparassem grandezas.

Nos jogos coletivos propus, por exemplo, o jogo da manta cuja intencionalidade era que as crianças desenvolvessem a capacidade de memorização. Neste jogo, uma criança escolhida ao acaso visualizava os amigos que estavam no grande grupo e, de seguida, teria de ir para baixo da manta. Posteriormente, uma das crianças que ficavam

no grupo saía. Pretendia que a criança que estava debaixo da manta, depois de lá sair, descobrisse qual o colega que tinha saído do grande grupo.

Em síntese, considero que a educadora valorizava o brincar das crianças, pois para além de incentivar as mesmas para a brincadeira, apoiava-as durante esta atividade e, ainda, sugeria diversos jogos de forma a apoiar e promover o seu desenvolvimento nas diversas áreas (social, emocional, física).

Brincando no Jardim de Infância

O Contexto e o Grupo

A instituição na qual realizei o meu estágio em jardim de infância localiza-se em Setúbal e o seu suporte jurídico é de Instituição Particular de Solidariedade Social. Esta instituição surgiu no ano de 1970 por iniciativa de um grupo de senhoras ligadas a uma paróquia da cidade. Em 1971 estabeleceu um protocolo com a Segurança Social e contrata a primeira funcionária. De modo a dar resposta ao crescimento da população, as instalações vão aumentando. Em 1993 a instituição muda-se para as atuais instalações, que foram cedidas pela Câmara Municipal de Setúbal.

A instituição tem três salas de jardim de infância com capacidade para 75 crianças. O seu horário de funcionamento é das 7.30h às 19h e fornece almoço e lanche às crianças.

O espaço interior é constituído pela zona utilizada pelas crianças (três salas de atividades, com casa de banho integrada e um refeitório), por uma zona de utilização do pessoal (um gabinete de trabalho, uma sala polivalente, uma dispensa de materiais e duas casas de banho), pela zona de serviços gerais (cozinha, dispensa, arrecadação e lavandaria) e pela zona de atendimento (secretaria).

No espaço exterior as crianças podem usufruir da zona frontal, que possui dois telheiros, piso de mosaico, canteiros de plantas e recanto relvado, e da zona traseira que tem piso de mosaico e areia, equipamento lúdico e caixa de areia. Importa, ainda, mencionar que toda a instituição é vedada e as três salas possuem saída para o exterior.

As funcionárias da instituição são todas do sexo feminino e têm várias categorias e funções. Há, nomeadamente uma Diretora Técnica que também é Educadora, uma Educadora em cada sala, cinco Auxiliares de Ação Educativa, uma Cozinheira, duas Auxiliares de Cozinha, uma funcionária de Serviços Gerais e outra administrativa.

A gestão pedagógica, apesar de ser coordenada pela Diretora Pedagógica, baseia-se no trabalho em equipa. Há reuniões semanais (educadora e equipa de sala) e mensais (pedagógica), quando necessário (serviços gerais) e anual (com todos os funcionários da instituição).

A sala em que permaneci durante onze semanas de estágio é designada por Sala do Arco-íris (sala dos 3/6 anos de idade). Tem 24 crianças: quatro de três anos de idade, dez de quatro anos, dez de cinco anos e uma de seis anos. Dezassexis crianças são do sexo masculino e nove do sexo feminino.

As crianças são oriundas de famílias nucleares (compostas por pai, mãe e respetivos filhos) e famílias monoparentais (composta apenas por um dos progenitores, pai ou mãe), de classe média e todas elas residem na cidade de Setúbal.

Deste grupo de crianças, oito delas já frequentavam a instituição no ano letivo anterior com a mesma equipa; as outras dezassete são novas na instituição. Destas uma já tinha frequentado outra instituição e as restantes encontravam-se ao cuidado de familiares. O fato dessas crianças terem estado ao cuidado de familiares teve alguma influência no processo de adaptação/ integração, que acabou por ser mais demorada.

A partir das observações que realizei, considero que apesar de todas as crianças já terem adquirido a capacidade de locomoção e de coordenação, existem diferenças nas diversas áreas de desenvolvimento. Relativamente ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças encontram-se numa fase de crescente autonomia e independência, sendo que algumas ainda necessitam de ajuda para realizar a higiene no bacio. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, já são capazes de compreender os nomes de objetos, pessoas, ações e expressões e já desenvolveram a capacidade de memória, pois recordam experiências e acontecimentos que já vivenciaram. A capacidade de concentração e atenção está ainda em desenvolvimento, principalmente nas crianças

mais novas, pois pude constatar que quando alguma coisa lhes desperta a atenção estas conseguem manter-se concentradas.

Neste grupo há alguns casos de crianças que manifestam dificuldade no desenvolvimento da linguagem. Duas destas recebem apoio de uma terapeuta da fala na instituição e as restantes recebem esse mesmo apoio fora da instituição.

Na hora da refeição as crianças já não necessitam do apoio do adulto, pois conseguem comer autonomamente. Grande parte do tempo que estão em sala dedicam-se a explorações do espaço e dos materiais, onde vão desenvolvendo brincadeiras e interações com o outro. Nessas interações, ainda existe uma significativa dificuldade de partilharem os brinquedos, o que leva frequentemente à ocorrência de conflitos que são, na generalidade, ultrapassados quando o adulto intervém no sentido de as fazer compreender a importância da partilha.

Algumas crianças já conseguem construir frases subordinadas relativas, ou seja, constroem frases que pertencem à hipotaxe; são capazes de relatar “factos ouvidos, acontecidos que lhes foram simplesmente contados sem elas os ter vivenciado” (Rigolet, 2006, p.109). Relativamente à leitura, grande parte do grupo é capaz de acompanhar com o dedo a leitura das canções, ou seja, vão “lendo” o símbolo pictográfico e dizem o nome que a imagem substitui.

No que concerne à representação gráfica, é possível verificar algumas diferenças entre as várias faixas etárias, pois existem crianças que “ainda pertencem à fase da garatuja, outras já representam com bastante pormenor e uma certa qualidade de traço - significativa de uma boa coordenação óculo-motora, e de uma certa integração espaço-temporal” (Rigolet, 2006, p.122) do esquema corporal - a figura humana. A garatuja é realizada pelas crianças com 3/4 anos de idade, onde o simbolismo está muito presente, visto que as crianças desenham objetos ausentes; por sua vez, a utilização de figuras geométricas, para representar a figura humana é adotada pelas crianças de 5/6 anos de idade, principalmente pelas quatro crianças que pertencem ao grupo dos mais velhos.

Este grupo de crianças mostra sempre interesse em participar nas propostas do adulto e partilha as suas opiniões e sugestões com facilidade e naturalidade. Todas as crianças do grupo conseguem aceitar e respeitar as opiniões dos colegas.

A Atividade Desenvolvida

Em função das observações e conversas informais que fui tendo com a educadora ao longo do estágio, constatei que a mesma encarava o brincar como uma atividade muito relevante.

As intervenções que a educadora realizava junto das crianças eram no sentido de as questionar, para que refletissem sobre o que estavam a fazer. Além disso, também apresentava sugestões de mudança. Por exemplo, se uma criança estivesse na casinha, a educadora propunha-lhe fazer uma sopa e questionava a criança sobre quais os ingredientes necessários para a fazer, ou seja, as intervenções da educadora eram sempre com a intencionalidade de colocar as crianças a refletirem sobre o que acontece na realidade.

Ao observar a intervenção da educadora junto das crianças e de manter com a mesma algumas conversas informais relativamente ao porquê das suas intervenções, fui, também, intervindo durante as brincadeiras das crianças de modo a compreender melhor as potencialidades de interagir de um modo semelhante ao da educadora.

Além disso, durante o estágio, foi-me dada a oportunidade de realizar algumas atividades com as crianças onde tentei sempre responder às necessidades das mesmas e proporcionar-lhes algo que despertasse o seu interesse. Houve, assim, vários momentos em que, sempre com o apoio da educadora, introduzi o lúdico nas atividades que lhes ia proporcionando. Irei, apenas, descrever dois, acontecimentos que considero mais relevantes.

Um deles foi quando contei a história “A Galinha Ruiva” de António Torrado, com o auxílio de fantoches (figura 1).



Figura 1: Fantoches que apoiaram o conto da história

No seguimento do conto da história, propus às crianças a realização de uma sementeira e da confeção de pão, ações relatadas na história, dizendo: “já que a galinha fez uma sementeira, e se nós fizéssemos também uma sementeira? (...) Mas como vamos fazer a sementeira? Podemos pedir ajuda à galinha”. Na sequência desta intervenção, as crianças começaram a falar, por sua iniciativa, para a galinha (fantoche). Fizeram-no rapidamente e bastante entusiasmadas, como se a galinha ali estivesse e lhes respondesse. Neste momento, começa a estar presente o imaginário, pois as crianças estavam a referir-se à galinha como esta fosse uma pessoa real.

Depois de terminada a história as crianças continuaram a falar com a galinha como esta fosse um personagem real que lhes respondia e lhes propunha atividades, ou seja, mantiveram um diálogo com a galinha como esta fosse uma pessoa. Estavam nestes momentos a representar o faz de conta, cujas potencialidades são bem evidenciadas por Hohmann e Weikart (2011): “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (p. 494).

Outro episódio em que tentei associar a brincadeira aos interesses das crianças foi a proposta de realização de uma gincana: A Gincana das cores (figura 2).



Figura 2: Alguns momentos da realização da Gincana das Cores

No início da “Gincana das cores”, as crianças realizavam um percurso comum; de seguida retiravam uma bola (amarela, azul ou verde) com o objetivo de repartir as crianças em três grupos. Realizaram, ainda, uma tarefa final, que teve como recompensa um envelope da cor da sua equipa. O envelope continha um puzzle, cuja imagem tinha algo da cor da equipa a que a criança pertenceu. As crianças também realizaram um puzzle coletivo que continha uma frase referente à forma como a estagiária se sentiu durante o estágio.

A gincana foi encarada pelas crianças como um momento de pura brincadeira, mas também proporcionou momentos de entreajuda. Com efeito, na construção dos puzzles as crianças ajudaram-se mutuamente e mostraram entusiasmo ao realizar tal ação.

Os momentos em que tive oportunidade de desenvolver essas atividades, foram bastante relevantes, tendo em conta que em cada um foi possível realizar uma reflexão relativamente às aprendizagens que iria proporcionar às crianças, mas também ter a possibilidade de satisfazer as suas necessidades e desejos.

A educadora dava forte relevo à atividade de brincar, uma vez que esta atividade ocupava um grande espaço na rotina da sala. Esta atividade assumia, na prática, o formato de jogos coletivos e de brincadeira. Pelo que observei, vivi e refleti, fiquei sensibilizada para a importância de questionar as crianças sobre o que estão a fazer.

Dando Voz à Educadora

Como referi anteriormente, realizei uma entrevista à educadora do jardim de infância. Para analisar as suas respostas considerei três áreas: (i) as potencialidades do brincar, (ii) o lugar do brincar na sala e (iii) as finalidades do brincar.

Em relação às potencialidades do brincar, a educadora desvaloriza comentários como “não faz mal interromperes. Está só a brincar”. Afirma que “essa desvalorização reflete a total incompreensão do que a criança faz, de como ela pensa, como aprende, de como ela perspetiva o mundo e se relaciona com ele” (E, p.1)². Na sua perspetiva, “brincar” não é “só” algo que a criança faz mas algo que a criança é e ser educador e acreditar que ela “só” brinca é como ser tradutor de uma língua nunca ouviu” (E, p.1).

As palavras da educadora permitem evidenciar que perspetiva o brincar como uma mais-valia para o desenvolvimento da criança a todos os níveis: pessoal, social ou emocional. Evidenciam, também, que, a seu ver, o educador que não valoriza o brincar das crianças não está a valorizá-las enquanto seres humanos capazes de aprender e crescer autonomamente.

São múltiplas as mais-valias que a educadora considera existirem na atividade de brincar:

A brincar a criança experimenta ideias, materiais e sentimentos. Formula questões (*“será que esta peça de lego cabe dentro desta caixa?”*), coloca hipóteses (*“se eu virar a peça ao contrário, será que já cabe?”*), tira conclusões (*“a peça é muito grande para caber na caixa”*), generaliza (*“as peças de lego não cabem dentro das caixas”*), volta a questionar (*“será que esta outra peça cabe?”*), volta a experimentar (*“se eu virar esta peça ao contrário, será que cabe?”*), tira novas conclusões (*“esta peça cabe na*

² (E, p.1) – significa extrato localizado na página 1 da entrevista realizada à educadora. Embora variando a página, sempre que, no texto, a seguir a uma citação surgir a letra “E”, esta designa a referida entrevista.

caixa”), reformula conceitos anteriormente construídos (*“algumas peças de lego cabem em caixas e outras não”*), descobre sentimentos (*“eu descobri que algumas peças de lego cabem em caixas e outras não!”*), partilha conhecimento (*“sabias que esta peça cabe dentro desta caixa?”*), experimenta outras formas de representar a mesma realidade (*“vou desenhar a peça dentro da caixa”*), explora novos conceitos (*“vou fazer de conta eu sou uma peça de lego e tentar entrar para uma caixa”*)... A brincar ela descobre coisas sobre o mundo, sobre as pessoas que a rodeiam e sobre si mesma. (E, p.1, destaque em itálico no original)

Tal como a educadora refere, a criança ao brincar formula questões, faz descobertas, coloca hipóteses, tira conclusões, generaliza, experimenta, revisita conceitos anteriormente aprendidos e partilha conhecimento, ou seja, a criança apenas com uma peça de encaixe, tal como refere a educadora, pode experienciar sentimentos, explorar as diversas potencialidades do material e partilhar ideias com os colegas de modo a obter novas conclusões. Deste modo, a criança, enquanto brinca, está a explorar o mundo que a rodeia, as coisas e as pessoas, está a aumentar os seus conhecimentos sobre este mundo e até a conhecer-se a si própria. Como escreve a educadora, *““brincar” é a experiência e a expressão”* (E, p.2), pois a criança quando brinca está a experimentar as várias potencialidade de um objeto para mais tarde se exprimir sobre o que descobriu ao realizar essas experiências.

Segundo a educadora existem dois momentos distintos de brincar: o planeado e o espontâneo. O “brincar “planeado” distingue-se do “espontâneo” precisamente pela componente reflexiva que precede (no planeamento), acompanha (no desenrolar da experiência) e sucede (quando se recorda o processo) a ação” (E, p.4).

As palavras da educadora, com que concordo plenamente, são reveladoras da sua prática educativa, da forma como observa as crianças e reflete sobre as suas atitudes e aprendizagens, ou seja, a análise do que diz permite evidenciar que a sua prática é muito bem pensada e refletida, pois a mesma observa as ações das crianças e reflete sobre essas ações de modo a compreender o seu porquê e o que estão a desenvolver ao brincar.

O brincar planeado irá ajudar o educador a conhecer melhor a criança, de forma a compreender quais os seus interesses e dificuldades, para que possa realizar uma

intervenção educativa mais individualizada junto daquela criança, tendo sempre em conta a faixa etária em que esta se encontra.

Na sala desta educadora, como eu própria observei, o brincar ocupa um lugar muito especial. Nas suas palavras brincar “é meio e fim” (E, p.2), ou seja, é através do brincar que tenta conhecer a criança para poder apoiá-la da melhor forma, mas o brincar é também um meio que lhe permite colocar desafios e propor atividades e experiências à criança. Deste modo, considera o brincar uma “estratégia e intencionalidade” (E, p.2), *referindo que* na sua sala quando as crianças estão a brincar não as irá interromper, uma vez que esses momentos proporcionam experiências bastante ricas a vários níveis..

Interromper as crianças quando estas estão entusiasmadas a brincar, poderá interromper a sua viagem pelo mundo imaginário e privá-las de estabelecer relações com outras crianças, o que pode contribuir para que se caminhe em sentido contrário à desejável progressão das suas aprendizagens.

O brincar pode ter várias finalidades, mas, para a educadora, a principal “é a de apoiar o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança” (E, p.3), ou seja, a intenção é a de apoiar a criança a refletir sobre a realidade. O princípio educativo pelo qual se rege é a aprendizagem pela ação: “é “através da aprendizagem pela acção – viver experiência diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – [que] as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”” (idem, citação no original)³. Segundo a educadora, “este princípio educativo decorre do modelo curricular (...) o Modelo High Scope e que orienta todo o trabalho” (idem).

As palavras da educadora revelam que o princípio educativo que orienta a seu agir se centra na aprendizagem pela ação em que o ponto de partida são os interesses de cada criança e as brincadeiras que ela própria inicia e o adulto surge como apoiante do desenvolvimento da mesma.

³ Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (esta publicação é indicada no documento com as resposta às questões da entrevista escrito pela educadora).

V. Conclusão

O presente estudo tem como objetivo compreender as potencialidades educativas do brincar na educação de infância. Neste âmbito, formulei três questões: Como perspetivar a atividade de brincar?; Que lugar e papel lhe é atribuído?; Que contornos tem a sua intervenção pedagógica?.

Em termos metodológicos o estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa de investigação, insere-se no paradigma interpretativo e tem proximidades muito significativas com a modalidade de investigação-ação. Os dados foram obtidos através da recolha documental, observação participante e entrevista.

Inicialmente comecei por observar as ações das educadoras durante as brincadeiras das crianças, qual o seu modo de agir e a forma como as crianças reagem aos seus questionamentos. De seguida, procurei pesquisar sobre o assunto e questionar as educadoras sobre o porquê das suas ações de modo a poder compreendê-las. Procurei, também, em conjunto com a educadora do jardim de infância, delinear intervenções de modo a dar continuidade ao seu trabalho, no sentido de prosseguir as mesmas intencionalidades educativas.

O brincar, como revelam, em particular, as palavras da educadora de jardim de infância, possui diversas potencialidades. Promove a construção do conhecimento pela criança, favorece as interações sociais e proporciona o desenvolvimento de diversos tipos de atitudes e destrezas, pois, enquanto brinca, aprende a respeitar as regras e a esperar pela sua vez, o que vai facilitar o conhecimento de si própria, do outro e do mundo que a rodeia. Esta conclusão vai, assim, ao encontro do que é referido por autores que se debruçaram sobre esta temática. Entre estes estão, nomeadamente Ferreira (2010) e Salomão e Martini (2007). Com efeito, para Ferreira, “o brincar potencia o desenvolvimento da criança: facilita-lhe o conhecimento de si própria, as relações com os outros e o conhecimento do mundo” (p.13). De acordo com Salomão e Martini, a brincadeira ajuda “a criança a entrar em contato com o mundo imaginário e ao mesmo tempo real” (p. 16), e a “desenvolver suas habilidades de criar e relacionar esses conhecimentos” (idem).

Logo é importante que a/o educador, ao perspetivar a atividade de brincar, a conceba de modo a proporcionar momentos de desenvolvimento da criança a todos os níveis — pessoal, social e emocional — em que esta tenha oportunidades de fazer escolhas, de explorar o mundo autonomamente tirando as suas próprias conclusões e de partilhar essas mesmas conclusões com os colegas. Como refere Rizzo (2000), “cabe aos profissionais organizarem atividades de brincar que sejam definidas como tais e que sejam diversificadas para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem entre as diferenças opções” (p.83).

O brincar na Educação de Infância deve ter um papel de relevo. Contribui para que o educador conheça a criança de modo a apoiá-la em todas as atividades e é, também, através do brincar que o educador propõe desafios, experiências e introduz materiais de modo a fazê-la refletir sobre as coisas, para que esta possa progredir e a aumentar o seu conhecimento sobre o que a rodeia.

Assim ao estar a apoiar o brincar das crianças, a/o educador estará a ajudá-la a entrar em contacto com o mundo do imaginário e a realidade, mas também a desenvolver a criatividade, competências sociais e físicas e ainda ensiná-la a gerir emoções. Deste modo, o jogo educativo promovido pelo educador poderá fomentar e apoiar o desenvolvimento harmonioso da criança.

Durante a realização deste trabalho foi ainda possível perceber que “as atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis a vida. E as brincadeiras e os jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender” (Salomão et al., 2007, p. 16).

Considero ainda importante mencionar que os educadores, ao incentivarem e apoiarem o brincar, podem proporcionar

oportunidade a si mesmos e às crianças com as quais convivem, oportunidade de viver e aprender de uma forma mais gostosa, alegre, divertida e participativa. Deixem aflorar em si e em cada uma delas este momento rico que é brincar, cada um a sua maneira, do seu jeito. Assim poderemos ver uma sociedade mais alegre, cada um com liberdade de expressão e criação, podendo modificar, transformar, lutar pelos ideais, como também reconhecer a importância do outro, sua capacidade. (Maluf, 2003, pp. 106-7)

Depois de refletir sobre este assunto, penso que não se deve privar a criança de brincar, uma vez que “quando a criança brinca ela está vivenciando momentos alegres, prazerosos, além de estar desenvolvendo habilidades, [pelo que se torna] fundamental para a formação da criança, em todas as etapas da sua vida” (Maluf, 2003, p. 21).

Assim, considero que o/a educador/a deve proporcionar momentos de brincadeira educativos e ao mesmo tempo lúdicos para que as crianças não só tenham interesse pelo que estão a fazer, mas também para que se sintam bem e felizes por estarem a refletir sobre os seus conhecimentos de modo a obter mais informação sobre o mundo que as rodeia.

Para terminar, sublinho que a realização deste trabalho foi uma mais-valia, uma vez que as informações obtidas e as reflexões realizadas se tornaram um ponto de partida para pensar e delinear a minha prática enquanto futura educadora. O apoio das educadoras, em particular a do jardim de infância, foram, também, bastante relevantes, pois através dos seus ensinamentos consegui uma melhor compreensão relativamente a este tema. Escutei todas as suas palavras muito atentamente, pois só alguém que nunca observou e refletiu sobre as brincadeiras que a criança desenvolve, é que não dá a devida importância às aprendizagens que constrói autonomamente e com os colegas enquanto brinca.

O balanço que faço é bastante positivo, pois fez-me refletir sobre o brincar e as suas potencialidades na Educação de Infância, algo que me atraía mas em que nunca tinha pensado muito. Aprendi algumas formas de agir durante as brincadeiras das crianças, tenho uma maior consciência sobre o papel que o educador deve assumir e, acima de tudo, refleti sobre o que quero fazer e como devo agir enquanto futura educadora.

Iniciei este trabalho formulando questões que me serviram de orientação e termino-o com novas questões que, para mim, permanecem em aberto. Apresento algumas delas que poderão fazer surgir, no futuro, novos percursos de investigação-ação: Como a criança se conhece a si própria durante o brincar? Como é que a/o educador deve agir para que as atividades propostas possam ser educativas, mas, ao mesmo tempo, pareçam livres? Como deve agir a/o educador para que a criança expresse livremente o autoconhecimento adquirido durante o brincar, sem ser solicitado?

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Bell, J. (1993). *Como fazer um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A. M. (2005). *A argumentação em Matemática. Investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração*. (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cebalos, N., Mazaro, R., Zanin, M., & Ceraldi, M. (2011). *Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil*. Retirado a 2 de dezembro de 2013 de <http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da Criança. Do 1 aos 5 anos..* Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*. Instituto de Educação, Universidade o Minho.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, D. (2010). O Direito a Brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.12/13. Lisboa: APEI.

- Gabinete de Documentação e Direito Comparado (GDDC). *Declaração dos Direitos da Criança*. Retirado a 25 de julho de 2013 de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T., Bomtempo, E., Penteado, H., Mrech, L., Moura, M., Fusari, M., Ribeiro, M., Dias, M., & Ide, S. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo.
- Maluf, A. (2003). *Brincar – Prazer e Aprendizado*. Brasil: Editora Vozes
- Mendes, M. (2012). *A Aprendizagem da Multiplicação numa perspetiva de Desenvolvimento do sentido do Numero: Um estudo com alunos do 1º ciclo*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications, Lda.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rizzo, G. (2000). *Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23, (2), 176-180.

- Salomão, H., & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Retirado a 23 de julho de 2013 de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Santos, J (2011). *O lúdico na Educação Infantil*. Retirado a 11 de julho de 2013 de <http://br.monografias.com/trabalhos3/ludico-educacao-infantil/ludico-educacao-infantil2.shtml>
- Sena, S., & Ayres da Silva, J (2010). *A importância do lúdico na educação Infantil: Fundamentação Teórica*. Retirado a 23 de julho de 2013 de <http://www.yumpu.com/pt/document/view/12785905/08-a-importancia-do-ludico-na-educacao-infantil-faculdades-do->
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos pessoais consultados

Dossier Pedagógico de Estágio em Creche

Dossier Pedagógico de Estágio em Jardim de Infância

Anexos

Anexo 1- Guião entrevista

Esta entrevista surge no âmbito do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Através dela pretendo recolher informações que me permitam compreender como as educadoras perspetivam o brincar em Creche e Jardim-de-infância e de que modo procuram concretizar e tirar partido desta atividade junto das crianças.

Sublinho que há garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, estando, assim, a privacidade protegida.

Questões:

- No dia a dia é frequente ouvirem-se expressões do tipo: *“não faz mal interromperes. Está só a brincar”*; *“na Creche e Jardim de Infância não fazem nada. Só brincam”*. Estas expressões traduzem uma representação social dominante que desvaloriza a atividade de brincar. O que pensa desta desvalorização? Concorda? Não concorda? Porquê?
- Qual a sua conceção do brincar?
- Que lugar tem o brincar na sua sala?
- Durante o estágio, e enquanto as crianças brincavam, observei vários episódios que me despertaram a atenção. Recordo dois:
 1. *As crianças constroem um carro com peças grandes, colocando lá dentro comida roupas, loiça. Afirmam que vão de férias. Reparei que questionou as crianças relativamente ao que é necessário quando vão de férias, quando vão acampar ou para uma casa.*
 2. *Duas crianças brincam ao faz de conta, e passeiam pela sala um carrinho de bebé com um boneco, imaginando que estão a passear num jardim. Constatei que questionou as crianças relativamente ao que se deve fazer*

quando se anda ao sol e sobre o que devem beber quando andam muito tempo ao sol.

Tal como aconteceu nestas ocasiões, houve muitas outras em que, durante o tempo de brincar, interagia com as crianças. Gostaria de compreender porque age deste modo. As suas intervenções têm intencionalidades educativas? Se sim, quais? O que as orienta?

- Observei, também, que em algumas situações decide prolongar o tempo de brincar. O que a leva a tomar essa decisão?
- O brincar espontâneo tem reflexos na sua intervenção educativa? Se sim, como?
- Na gestão do currículo, como é equilibra os momentos de brincadeira livre e de atividade mais orientada?

Agradeço imenso a sua colaboração

Atenciosamente

Heloísa Romão

Anexo 2- Respostas da educadora às questões da entrevista

- **No dia a dia é frequente ouvirem-se expressões do tipo: “*não faz mal interromperes. Está só a brincar*”; “*na Creche e Jardim de Infância não fazem nada. Só brincam*”. Estas expressões traduzem uma representação social dominante que desvaloriza a atividade de brincar. O que pensa desta desvalorização? Concorda? Não concorda? Porquê?**

[Ed.]: Na minha opinião, essa desvalorização denuncia a (deficitária) representação social da própria infância. Este “só”, na verdade, caracteriza a criança - está “*só a brincar*” porque “*é só uma criança*”! Essa desvalorização reflecte a total incompreensão do que a criança faz, de como ela pensa, como aprende, de como ela perspectiva o mundo e se relaciona com ele. Como é óbvio, mais do que veementemente, eu discordo violentamente! Porque “brincar” não é “só” algo que a criança **faz** mas algo que a criança **é** e ser educador e acreditar que ela “só” brinca é como ser tradutor de uma língua nunca ouviu...

- **Qual a sua conceção do brincar?**

[Ed.]: A brincar a criança experimenta ideias, materiais e sentimentos. Formula questões (“*será que esta peça de lego cabe dentro desta caixa?*”), coloca hipóteses (“*se eu virar a peça ao contrário, será que já cabe?*”), tira conclusões (“*a peça é muito grande para caber na caixa*”), generaliza (“*as peças de lego não cabem dentro das caixas*”), volta a questionar (“*será que esta outra peça cabe?*”), volta a experimentar (“*se eu virar esta peça ao contrário, será que cabe?*”), tira novas conclusões (“*esta peça cabe na caixa*”), reformula conceitos anteriormente construídos (“*algumas peças de lego cabem em caixas e outras não*”), descobre sentimentos (“*eu descobri que algumas peças de lego cabem em caixas e outras não!*”), partilha conhecimento (“*sabias que esta peça cabe dentro desta caixa?*”), experimenta outras formas de representar a mesma realidade (“*vou desenhar a peça dentro da caixa*”), explora novos conceitos (“*vou fazer de conta eu sou uma peça de lego e tentar entrar para uma caixa*”)... A brincar ela descobre coisas sobre o mundo, sobre as pessoas que a rodeiam e sobre si mesma. Experimenta e exprime-se! Então, para mim, “brincar” é **experiência** e **expressão**.

- **Que lugar tem o brincar na sua sala?**

[Ed.]: Na minha sala, brincar é **meio** e **fim**! É através do brincar que procuro conhecer cada criança e compreender as suas intenções para melhor a poder apoiar no processo de alcançar os seus objectivos. Neste sentido é um *fim* em si. Por outro lado, também é através do brincar que coloco desafios e proponho novos materiais e experiências. Então, neste caso é um *meio*... Na verdade, é-me muito difícil distinguir quando é uma coisa ou outra, mas também não sinto que seja importante fazer essa distinção. Na minha sala, brincar é **estratégia** e **intencionalidade**...

- **Durante o estágio, e enquanto as crianças brincavam, observei vários episódios que me despertaram a atenção. Recordo dois:**

3. *As crianças constroem um carro com peças grandes, colocando lá dentro comida roupas, loiça. Afirmam que vão de férias. Reparei que questionou as crianças relativamente ao que é necessário quando vão de férias, quando vão acampar ou para uma casa.*
4. *Duas crianças brincam ao faz de conta, e passeiam pela sala um carrinho de bebé com um boneco, imaginando que estão a passear num jardim. Constatei que questionou as crianças relativamente ao que se deve fazer quando se anda ao sol e sobre o que devem beber quando andam muito tempo ao sol.*

Tal como aconteceu nestas ocasiões, houve muitas outras em que, durante o tempo de brincar, interagia com as crianças. Gostaria de compreender porque age deste modo. As suas intervenções têm intencionalidades educativas? Se sim, quais? O que as orienta?

[Ed.]: TUDO na sala é orientado pelos meus princípios educativos, desde a organização do espaço e do tempo até ao clima de interacção que estabeleço com adultos e crianças, passando pela planificação/avaliação das experiências propostas. As intencionalidades decorrem, obviamente, do contexto da acção... Genericamente, a intenção última, que preside a toda e qualquer situação/momento, é a de apoiar o **desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança**. No contexto mais específico das situações

referidas (e de outras similares) a intencionalidade seria apoiar a criança na experiência de jogo dramático, ajudando-a a reflectir sobre a realidade subjacente à situação representada através dos conhecimentos que já possui (consequentes da sua própria experiência de vida), aprofundando assim a compreensão que tem dessa mesma realidade. O princípio educativo que orienta essa intencionalidade é o da aprendizagem ativa, que defende que é *“através da aprendizagem pela acção – viver experiência directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – [que] as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”*⁴. Este princípio decorre do modelo curricular seguido na sala, o Modelo High/Scope e que orienta todo o trabalho.

- **Observei, também, que em algumas situações decide prolongar o tempo de brincar. O que a leva a tomar essa decisão?**

[Ed.]: Se acredito que a intervenção pedagógica é tanto mais adequada quanto mais centrada for na criança e se numa manhã a atividade das crianças (vulgo “brincadeira”) está a proporcionar experiências ricas e visivelmente significativas para os envolvidos, não faria sentido interrompê-la só porque tinha planeado na semana anterior (as reuniões de planificação semanal acontecem na semana anterior à que decorre) contar uma história às 11.00h...

- **O brincar espontâneo tem reflexos na sua intervenção educativa? Se sim, como?**

[Ed.]: Os momentos de brincar espontâneo ocorrem *depois* da hora do lanche, quando já não estou presente na sala. Os momentos de brincar nas áreas que acontecem durante o período da manhã são momentos precedidos por um *planeamento*, em que a criança antecipa a acção e decide o que vai fazer, em que área, com que materiais, com quem... Depois, ao longo da manhã, procuramos apoiar as crianças na prossecução desses planos, colocando-lhes questões e desafios, participando nas brincadeiras e ajudando as

⁴ HOHMANN, Mary, Weikart, David – Educar a criança. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. pág.5

crianças a reflectir sobre o que vão experimentando (*por exemplo, quando a tal peça de lego não cabe na caixa, questionando sobre o que aconteceu quando ela tentou colocar a peça grande dentro da caixa pequena, porque é que ela pensa que não coube, se uma peça mais pequena caberá ou não, ...*). Portanto, o brincar “planeado” distingue-se do “espontâneo” precisamente pela componente reflexiva que *precede* (no planeamento), *acompanha* (no desenrolar da experiência) e *sucede* (quando se recorda o processo) a acção. Nesse sentido, é óbvio que tem reflexos na intervenção educativa, na medida em que, como já referi anteriormente, ajuda a conhecer a criança (quais os seus interesses e talentos, quais as suas dúvidas e questões, em que fase do desenvolvimento se encontra, ...) de modo proceder à tão desejada **individualização pedagógica**, que vai centrar-se *naquela criança concreta*, nas suas competências, consolidadas e emergentes, apoiada nas suas características pessoais e não numa tabela genérica que nos diz o que uma criança de uma determinada faixa etária deve fazer...

- **Na gestão do currículo, como é equilibra os momentos de brincadeira livre e de atividade mais orientada?**

[Ed.]: A rotina diária contempla vários momentos particulares - *planejar/fazer/recordar, Grande Grupo, Pequeno Grupo, exterior, almoço, repouso/finalistas, lanche, brincar social espontâneo* - cada um deles com características e intencionalidades específicas. Como tal, todos eles são necessários e igualmente importantes. Sendo que esta abordagem curricular se centra na aprendizagem pela acção, partindo dos interesses particulares de cada criança expressos nas suas brincadeiras (atividade auto-iniciada⁵), é natural que os momentos de experiência auto-iniciada sejam de grande importância para o próprio planeamento/avaliação das experiências propostas pelo adulto. Devo, no entanto, esclarecer que “atividade orientada” não é sinónimo de “atividade proposta”, sendo que a primeira pressupõe que toda a proposta segue o rumo definido pelo adulto, que orienta, encaminha, conduz. No caso da atividade proposta, existe uma planificação por parte do adulto (neste caso concreto, baseada maioritariamente nas observações das

⁵ Atividade **auto-iniciada** não significa necessariamente atividade **espontânea**. Significa que é uma acção que surge por iniciativa da criança. Terá tanto mais significado do ponto de vista do desenvolvimento quanto mais refletida for, daí que as brincadeiras auto-iniciadas ocorridas no período da manhã, por serem sujeitas a um planeamento e a um acompanhamento reflexivo por parte do adulto, são tanto mais passíveis de ter um impacto real no desenvolvimento da criança.

brincadeira auto-iniciadas do grupo) em que são estabelecidas intencionalidades específicas mas o *processo* que conduz até elas e as *decisões* tomadas durante esse processo são da responsabilidade das crianças. O adulto surge não como orientador as como apoiante do desenvolvimento.